



ARTIGO ORIGINAL

O ensino da escrita nas disciplinas Estudo do Meio e Ciências da Natureza, no Ensino Básico: o caso da resposta fundamentada

The teaching of writing in the subjects of Study of the Environment and Natural Sciences, in Basic Education: the case of a justified answer

Luciana Graça¹

¹Camões, I.P./Universidade de Toronto¹ - lucianagraça@camoes.mne.pt

Como citar o artigo

GRAÇA, L. O ensino da escrita nas disciplinas Estudo do Meio e Ciências da Natureza, no Ensino Básico: o caso da resposta fundamentada. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 20, n. 2, p. AG1, 2021.

Resumo

É possível organizar um ensino explícito e sistemático da escrita de uma resposta fundamentada nas disciplinas Estudo do Meio ou Ciências da Natureza, no 1^o e no 2^o ciclos do Ensino Básico, respectivamente? O objetivo desta nossa contribuição consiste, precisamente, em procurar dar uma resposta a tal pergunta, graças a um trabalho de colaboração, no quadro de uma formação contínua de professores, entre uma professora-formadora-investigadora e um conjunto de professores a participarem desta formação e a lecionarem tais disciplinas nos referidos ciclos de escolaridade. Mais especificamente, este nosso estudo, desenvolvido no quadro de um ainda relativamente recente campo de investigação que cruza a Didática da Língua e a Formação Profissional dos Professores (DOLZ; PLANE, 2008; HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; BULEA; BRONCKART, 2010; GAGNON, 2010), compreendeu uma colaboração que implicou a elaboração, em grupos de trabalho, de uma sequência didática para o ensino do mencionado gênero de texto e sua implementação pelos professores-formandos nas respectivas turmas. Neste nosso texto, analisaremos, mais especificamente, o impacto da referida sequência didática na qualidade das produções textuais escritas dos alunos de dois professores envolvidos na investigação. E, com efeito, os resultados obtidos demonstraram melhorias muito significativas.

Palavras-chave: Escrita em todas as disciplinas. Resposta fundamentada. Sequência didática.

Abstract

Is it possible to organize an explicit and systematic teaching of writing a *justified answer* ("resposta fundamentada", in Portuguese) on the subjects of Study of the Environment or on Natural Sciences, in the 1st and 2nd cycles of Basic Education, respectively? The purpose of our contribution is precisely to try to answer that question, thanks to a collaborative work, in the framework of a continuing teacher training, between a teacher-trainer-researcher and a group of teachers participating in this in-service training, and teaching these subjects in those schooling cycles. More specifically, this study of ours,

¹ Leitora do Camões – Instituto da Cooperação e da Língua Portuguesa, I. P. (Camões I. P.), no Departamento de Espanhol e de Português da Universidade de Toronto; e colaboradora do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro: Projeto de pós-doutoramento financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BPD/75952/2011) com supervisão científica de Luísa Álvares Pereira (Universidade de Aveiro, Portugal) e de Joaquim Dolz (Universidade de Genebra, Suíça).
Recebido em 05 Nov, 2020. Revisões e dados solicitados em 03 Mar, 2021. Aceito em 28 Jun, 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

developed within the framework of a still relatively recent field of research that crosses the Didactics of Language and the Professional Training of Teachers (DOLZ; PLANE, 2008; HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; BULEA; BRONCKART, 2010; GAGNON, 2010), comprised a collaboration that involved both the elaboration, in working groups, of a didactic sequence for the teaching of the aforementioned textual genre, and its implementation, by the teachers, in their classes. In this text, we will analyze, more specifically, the impact of the aforementioned didactic sequence on the quality of the written textual productions of the students of two teachers involved in the research. The results obtained showed very significant improvements.

Keywords: Writing in all subjects. Justified answer. Didactic sequence.

1 INTRODUÇÃO

É possível organizar um ensino explícito e sistemático da escrita de textos argumentativos, em geral, e de uma resposta fundamentada, em particular, nas disciplinas Estudo do Meio ou Ciências da Natureza, no 1º e no 2º ciclos do Ensino Básico, respectivamente?² O objetivo desta nossa contribuição consiste, precisamente, em procurar dar uma resposta a tal pergunta graças a um trabalho de colaboração, no quadro de uma formação contínua, entre uma professora-formadora-investigadora e um conjunto de professores-formandos a lecionarem tais disciplinas nos referidos ciclos de escolaridade. Mais especificamente, esta colaboração implicou a elaboração, em grupos de trabalho, de uma sequência didática para o ensino do mencionado gênero de texto e sua implementação pelos professores-formandos nas respetivas turmas. Neste nosso texto, analisaremos, mais especificamente, o impacto da referida sequência didática (dispositivo este, aduzo-se, originalmente construído para o ensino da escrita em aulas de línguas) na qualidade das produções textuais escritas dos alunos de dois professores envolvidos na investigação.

Este nosso questionamento encontrou sua principal justificação em duas principais razões. Por um lado, a consideração, cada vez mais evidente, em investigações múltiplas, de que a escrita de textos se constitui como uma ferramenta poderosa que pode ser utilizada para promover a aprendizagem, transformar as estruturas de conhecimento e modelar o pensamento, e isso, na verdade, independentemente da disciplina escolar e da temática (EMIG, 1977; BARRÉ-DE MINAC; REUTER, 2006; BLASER, 2007; CASTELLÓ, 2008; VOLLMER, 2009; BEACCO; COSTE; VAN DE VEM; VOLLMER, 2010; DOLZ, 2018; VIEGAS, F.; NUNES, 2018; PEREIRA, 2019). Por outro lado, a existência também de pesquisas que demonstram serem os dispositivos de aprendizagem utilizados na aprendizagem da escrita determinantes para o desenvolvimento dessa competência nos alunos (GRAÇA, 2010; DOLZ; GAGNON, 2016, 2018; PEREIRA, 2019). Nesse sentido, como poderíamos contribuir para essa problemática? Ora, a concessão e a implementação de uma formação contínua para o ensino da escrita, em geral, e da argumentação, em particular, constituíram-se, assim, como uma forma nossa de explorar tal questão. Por sua vez, a escolha do gênero de texto “resposta fundamentada” deveu-se ao fato de ser este, na opinião de todos os docentes participantes, um dos gêneros mais frequentemente solicitados aos discentes e comum às diversas disciplinas, ainda que sem haver um trabalho específico, em sala de aula, sobre este (GRAÇA; PEREIRA, 2013; GRAÇA; PEREIRA; DOLZ, 2015). Será possível então que um ensino sistemático em torno da produção escrita de uma resposta fundamentada conduza a uma efetiva evolução em nível das aprendizagens discentes?

² Quanto à organização do sistema educativo português, é possível identificar os seguintes níveis de ensino: i) Educação Pré-Escolar, com um ciclo de frequência facultativo dos 3 aos 6 anos de idade; ii) Ensino Básico, constituído por três ciclos de escolaridade: o 1º ciclo, de quatro anos (previsivelmente dos 6 aos 10 anos de idade); o 2º ciclo, de dois anos (dos 10 aos 12 anos de idade); e um 3º ciclo, de três anos (dos 12 aos 15 anos de idade); iii) Ensino Secundário, com um ciclo de três anos (dos 15 aos 18 anos de idade); e iv) Ensino Superior, dirigido aos discentes que concluíram, com êxito, o Ensino Secundário ou que detêm uma qualificação legalmente equivalente.

2 PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

2.1 A importância da escrita em todas as disciplinas

A investigação tem demonstrado que para melhorar a escrita os alunos devem escrever não só diariamente, como também em todas as disciplinas (CHARTRAND, 2008; BEACCO; COSTE; VAN DE VEM; VOLLMER, 2010; PEREIRA, 2019). E se escrevem hoje muito mais do que qualquer outra geração anterior, a verdade é que não se poderá considerar que um trabalho específico sobre a escrita, nas mais diversas disciplinas curriculares, não seja relevante. Pelo contrário, é importante que nos conscientizemos de que, sendo a escrita uma ferramenta de pensamento de nível superior, é fundamental criar um ambiente propício para que o aluno seja submetido a um trabalho sistemático nessa competência, a fim de que este perceba que uma escrita eficaz exige muito mais do que o domínio, por exemplo, do código escrito e das mais elementares regras gramaticais (BLASER, 2007) – o conhecimento da especificidade de cada situação de comunicação também é essencial.

A escrita na escola deve, assim, estar a serviço do desenvolvimento de todas as habilidades disciplinares (CHARTRAND; ÉMERY-BRUNEAU, 2013). Porém, se facilmente se compreende que a leitura é um meio essencial de aprendizagem, uma vez que na nossa sociedade letrada todo conhecimento acadêmico – ou quase todo – é acessível por escrito, a verdade é que nem sempre parece(u) tão evidente que também a escrita assume um importante papel epistêmico, ao ser de igual forma um importante meio de apropriação e construção do conhecimento, ou seja, de aprendizagem. Porém, relata-se, não raras vezes, que o conteúdo de uma palestra, por exemplo, é mais bem apreendido se forem redigidos alguns apontamentos, ou que o conhecimento é mais eficazmente introjetado se o conteúdo lido for reformulado com frases próprias. Em outras palavras, se a função comunicativa da escrita assume uma indiscutível importância ao permitir ao escrevente comunicar-se, expressar-se, defender suas ideias e informar, não se deve ignorar a relevância, igualmente inegável, de sua função epistêmica ao permitir ao discente, por exemplo, reter informação, refletir, construir conhecimento. Assim, para que a escrita possa, em sala de aula, estar a serviço da apropriação dos diversos saberes disciplinares, esta deve (também) passar pela própria realização de tarefas que permitam o desenvolvimento de tal função epistêmica.

Como a investigação também tem demonstrado, apesar de (também) se aprender a ler durante a escrita, não é tal, de forma alguma, suficiente (DOLZ; GAGNON; MOSQUERA ROA, 2009; GRAÇA, 2010; PEREIRA, 2019). Para a escrita ser um fator determinante no desenvolvimento, é necessário que as práticas sejam frequentes e variadas e que os escritos recebam comentários precisos de escreventes mais experientes e, por isso, mais bem informados. E esta aprendizagem, na verdade, ocorrerá ao longo de toda a vida.

Ora, essa necessidade deverá ser um argumento importante para a divisão de responsabilidades entre todos os professores no que diz respeito à qualidade da língua, em geral, e da produção escrita, em particular. Daí ser importante a presença do ensino da escrita, ainda que em distintos graus, em todas as disciplinas curriculares, afinal cada uma possui uma escrita própria, com gêneros de textos mais característicos. E essa presença não deve ficar limitada a uma correção de erros ortográficos ou sintáticos, pois a ausência de tais incorreções não é a única indicação de que se tem um bom domínio da escrita (COUTINHO, 2018; GONÇALVES; JORGE, 2018). Pelo contrário, para que haja um efetivo desenvolvimento das competências de escrita dos alunos, é fundamental que sejam planejadas, em todas as disciplinas curriculares, situações de aprendizagem específicas que respondam às reais necessidades de cada uma, em vez de conceber a escrita, nas disciplinas que não as de línguas, apenas como meio de registro de informações e de demonstração de conhecimentos (BEACCO; COSTE; VAN DE VEM; VOLLMER, 2010).

2.2 A sequência didática para o ensino de um gênero de texto como dispositivo a serviço de diferentes disciplinas curriculares

A sequência didática é definida pelos autores (DOLZ-MESTRE; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001, SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) como, *grosso modo*, um conjunto de atividades escolares organizadas, de forma lógica e sistemática, em torno de um determinado gênero de texto (oral ou escrito). Ao nos comunicarmos, adaptamo-nos à situação de comunicação na qual estamos inseridos, efetuando, mais ou menos inconscientemente, uma série de escolhas quer em nível de conteúdo quer em nível de forma.

São quatro as principais fases: i) apresentação da situação de comunicação – o professor apresenta aos alunos, detalhadamente, a tarefa de escrita a ser realizada; ii) produção textual inicial – os alunos elaboram, pela primeira vez, o texto que lhes é pedido. O professor analisa os textos, o que permite a identificação das principais capacidades e dificuldades da turma. Esse procedimento ajudará o docente a organizar seu ensino, (re)adaptando a sequência didática previamente delineada, portanto, às reais necessidades dos discentes; iii) módulos de trabalho – cada módulo compreende um conjunto articulado de atividades de aprendizagem com objetivos muito bem definidos; mais especificamente, cada um desses objetivos corresponde a algumas das principais dificuldades detectadas na produção textual inicial; e iv) produção textual final – os alunos escrevem novamente um texto, utilizando as noções e as ferramentas construídas em cada um dos módulos, havendo duas possibilidades: ou reelaboram o texto inicialmente produzido ou elaboram um novo, caso o professor considere ser esta a melhor opção.

Ora, se inicialmente esse dispositivo didático era apenas utilizado nas aulas de língua, a verdade é que os resultados obtidos, em termos da aprendizagem dos alunos, eram tão notórios que docentes de outras disciplinas curriculares também começaram a utilizá-lo em suas aulas. Foi precisamente tal situação que também pretendemos verificar no nosso estudo empírico, o que faremos na seção seguinte.

Com a proposta de um ensino sistemático da produção escrita e enfoque nas características particulares de um determinado gênero de texto (BRONCKART, 1997; BAZERMAN, 2009; DOLZ; GAGNON, 2010; GRAÇA, 2010; PEREIRA, 2019; PEREIRA; CARDOSO, 2013; PEREIRA, 2019), a sequência didática surgia como uma ferramenta que parecia capaz de auxiliar os alunos a operar uma mudança decisiva no processo propriamente dito da escrita de textos. Habitualmente, os alunos escrevem um texto por meio de um processo mais ou menos automatizado, no qual se limitam a transcrever, com maior ou menor coerência, as ideias e os conhecimentos que têm sobre o tema, ainda que respeitando, dentro de suas possibilidades, as convenções impostas pelo texto a ser elaborado.

Porém, é importante que os alunos se habituem (mais) a escrever valendo-se de um processo verdadeiramente reflexivo no qual fosse gerada, em primeiro lugar, uma representação mental do texto a ser escrito, fossem estabelecidos os objetivos, e se refletisse acerca de como o texto seria escrito ou sobre o que seria escrito. No entanto, como já referido, isso não significa que os professores das mais diversas áreas disciplinares devessem ser chamados a ensinar a escrita *per se*. Apenas se proporia que a escrita fosse considerada parte integrante do trabalho em sala de aula. Afinal, tanto no curto como no longo prazo, são evidentes e numerosos os benefícios decorrentes dessa integração.

3 ESTUDO EMPÍRICO

3.1 Objetivos e dispositivo metodológico

No contexto desta problemática e no âmbito do nosso projeto de pós-doutoramento, concebemos e implementamos uma investigação com um duplo objetivo: i) explorar a eficácia de um determinado instrumento – as sequências didáticas para o ensino da escrita de textos – como dispositivo formativo capaz de transformar as práticas de ensino propriamente ditas dos professores formandos; e ii) analisar o impacto das sequências didáticas no próprio

desempenho dos alunos (dos professores formandos), mais especificamente na produção escrita de respostas fundamentadas nos dois primeiros ciclos de escolaridade do ensino básico. Para tal, implementamos um dispositivo de investigação que incluiu a realização de uma oficina de formação contínua de professores denominada “A escrita nas várias disciplinas curriculares”, na qual fomos também a formadora das várias sessões de trabalho no terreno. Nesta formação (25 horas presenciais + 25 horas não presenciais), levada a cabo no segundo e no terceiro períodos escolares de 2013/2014, participaram como formandos nove professores dos dois primeiros ciclos de escolaridade do Ensino Básico e pertencentes aos grupos de recrutamento tanto do 1º ciclo do Ensino Básico (grupo 110) como de Matemática e Ciências da Natureza (grupo 230) (GRAÇA; PEREIRA; DOLZ, 2015).

Esta oficina de formação contínua, concebida e realizada com uma aposta muito evidente na articulação entre a apresentação de elementos teóricos e a realização de atividades de natureza (mais) prática, estruturou-se nas quatro principais etapas seguintes: i) etapa diagnóstica; ii) etapa de formação, com a problematização dos tipos discursivos e dos gêneros de texto, apresentação do modelo da sequência didática da escrita, apresentação do gênero de texto “resposta fundamentada” e análise de textos deste mesmo gênero, assim como a construção de uma sequência didática para o ensino também de uma resposta fundamentada; iii) etapa de implementação de uma sequência didática, igualmente para o ensino da escrita de uma resposta fundamentada, nas turmas dos respetivos professores-formandos com, inclusive, a transposição dos saberes construídos na formação; e iv) etapa de avaliação do impacto da formação em cada um dos professores formandos. Entre os momentos principais, gostaríamos de destacar aquele em que os professores-formandos aplicaram nas respetivas turmas os materiais didáticos que tinham concebido para o ensino da escrita de uma resposta fundamentada. Para que pudessem ver os efeitos de tal dispositivo didático, foi pedida aos alunos antes da implementação da sequência didática uma primeira resposta fundamentada escrita (produção textual inicial – doravante PT1). No final da implementação, uma nova resposta fundamentada (produção textual final – doravante PT2) foi solicitada e recolhida. Quanto à resposta fundamentada propriamente dita que cada professor solicitou à respetiva turma, o tema foi uma escolha de cada professor, e foram exatamente iguais as instruções dadas no início e no fim da implementação da sequência didática.

No contexto deste nosso texto, e como já referido, ater-nos-emos apenas ao segundo objetivo já mencionado, ou seja, esta nossa análise concentrar-se-á apenas nos textos produzidos por duas turmas: pelos alunos de uma turma do 3º ano do Ensino Básico na disciplina Estudo do Meio (turma do professor 3, seguindo nossa ordenação) e pelos alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Básico na disciplina Ciências da Natureza (turma do professor 7). Esta nossa escolha prendeu-se mormente ao fato de que queríamos analisar o eventual impacto da sequência didática junto de alunos de diferentes ciclos (1º e 2º ciclos, respectivamente), por considerarmos que faltam ainda mais estudos que explorem a temática da progressão (DOLZ; SCHNEUWLY, 1997; CHARTRAND, 2008; NONNON; DOLZ, 2010; MARTINS, 2017; DOLZ, 2018) na escrita propriamente dita em termos das principais capacidades e dificuldades dos alunos. Em relação à sequência didática implementada em sala de aula, mais especificamente às atividades comuns dos módulos elaborados por esses dois professores, e na impossibilidade de descrevê-las na íntegra, destacamos o fato de encontrarmos entre as principais atividades e os principais conteúdos escolhidos: a estrutura prototípica de uma “resposta fundamentada”, os conectores textuais e a organização da frase.

3.2 Análise das produções textuais escritas

A implementação em sala de aula da sequência didática que tinha sido construída por cada professor-formando possibilitou, como vimos, o recolhimento das produções textuais iniciais e das produções textuais finais elaboradas pelos respetivos alunos. Foram estas as instruções dadas no início e no fim da implementação da sequência didática pelos professores cujo desempenho das turmas analisamos nesta nossa contribuição: “Como

sabes, os rios são meios aquáticos muito importantes para o homem. Explica sua importância e sua utilidade na vida do ser humano" (3º ano); "Explica de que forma as vacinas contribuem para melhorar a vida de todos nós" (turma do 6º ano). Apresentamos a seguir quatro das produções textuais: uma produção textual inicial do 3º e do 6º anos; e uma produção textual final também do 3º e do 6º anos elaboradas pelos mesmos alunos.

Texto inicial

Como sabes, os rios são meios aquáticos muito importantes para o Homem.
Explica a sua importância e a sua utilidade, na vida do ser humano.

Os rios são importantes porque é preciso na agricultura, na alimentação de peixes, eletricidade, energia e reguime.

Figura 1. Produção textual inicial do aluno 1 do 3º ano
Fonte: Elaborado pela professora

Texto final

Como sabes, os rios são meios aquáticos muito importantes para o Homem.
Explica a sua importância e a sua utilidade, na vida do ser humano.

Relativamente aos meios aquáticos, eu julgo que a sua utilidade foi muito importante para a Homem, devido a diferentes razões.

- Em primeiro lugar como a água também utilizada na produção de energia nas barragens.
- Em segundo lugar o rio é utilizado na agricultura, para regar os campos.
- Em terceiro lugar também é utilizado no pesca na alimentação de peixes.
- Em quarto lugar é também utilizada a água dos rios é tratada para a nossas casas.

Assim sendo os meios aquáticos foram muito importante porque sem eles não podamos viver.

Figura 2. Produção textual final do aluno 1 do 3º ano
Fonte: Elaborado pela professora

Explica de que forma as vacinas contribuem para melhorar a vida de todos nós.

As vacinas contribuem para melhorar a vida de todos nós porque eliminam microorganismos desnecessários ao nosso organismo (patogênicos), que são causadores de doenças e prejudiciais à saúde, prevenindo que as pessoas fiquem doentes. ~~de fato, apamham doenças que~~ maior parte dessas doenças são contagiosas, então, se não existissem ~~doenças~~ vacinas, todas as pessoas estariam doentes com microorganismos maus para o organismo.

Figura 3. Produção textual inicial do aluno 1 do 6º ano
Fonte: Elaborado pela professora

Texto final

Explica de que forma as vacinas contribuem para melhorar a vida de todos nós.

De acordo ~~com~~ ^{as vacinas} as vacinas, como já estudamos, melhoram a vida de todos nós. ~~porque~~

Primeiro, as vacinas foram criadas para evitar doenças e infecções que podem prejudicar a nossa saúde. ^{contato com} Se não tomarmos as vacinas, podemos ficar doentes, e algumas dessas doenças podem ser contagiosas.

Por segundo, ~~na~~ vou falar também de uma regra que aprendemos numa aula: sempre que vamos for as vacinas em dia, devemos observar se o médico(a) abre uma embalagem nova. Se ele (a) usar uma vacina já usada, isso pode conter infecções de outra pessoa doente.

Com tudo isto, eu conclui que devemos sempre ter as vacinas em dia, e, fora nossa segurança e saúde, seguir sempre aquela "regra", ~~para~~ não ficarmos doentes.

Figura 4. Produção textual final do aluno 1 do 6º ano
Fonte: Elaborado pela professora

A análise das versões textuais inicial e final foi feita em planos variados e complementares, atuando-se tanto numa perspectiva quantitativa como numa ótica qualitativa, ainda que, para este nosso texto, tenhamos selecionado como vetores analíticos a extensão (número de palavras e parágrafos) e o plano do texto.

Extensão

No que diz respeito ao indicador quantitativo, em termos do número médio de palavras, observamos um significativo incremento: de 34 para 88 palavras por texto na turma do 3º ano, e de 57 para 67 palavras na turma do 6º ano. Quanto ao número de parágrafos, o aumento foi muito maior no caso do 3º ano: o aumento foi de um parágrafo, em média, por texto no 3º ano para seis, e de um para três parágrafos no 6º ano. Quanto ao número máximo de palavras, também foi registrado um aumento mais significativo no 3º ano, e já não tão expressivo, portanto, no 6º ano: de 50 para 128, e de 94 para 111, respectivamente.

Tabela 1. Extensão dos textos

	Professor 3 – 3º ano		Professor 7 – 6º ano	
	PT1	PT2	PT1	PT2
Número de palavras	34	88	57	67
Número mínimo de palavras	13	62	23	22
Número máximo de palavras	50	128	94	111
Número de parágrafos	1	6	1	3

Fonte: Elaborado pela autora

Porém, não podemos deixar de reconhecer que o aumento do volume de um texto não implica, necessariamente, um aumento da qualidade textual. No entanto, não deixa de ser verdade que tal aumento poderia desde logo refletir, *per se*, um importante incremento, pelo menos, da disponibilidade dos alunos para trabalhar na produção textual escrita solicitada. Ainda assim, e baseando-nos na nossa análise das produções textuais em termos de qualidade, consideramos que a evolução foi efetiva, conforme o aumento da extensão textual poderia (querer) denunciar.

Plano de texto

Para o estudo do plano de texto – da organização do conteúdo temático –, construímos uma grade de análise com base na teoria do funcionamento dos discursos apresentada por Bronckart (1997) e na teoria da organização sequencial proposta por Adam (1992) no que diz respeito à argumentação. Sublinhe-se que o fato de, no âmbito da formação de professores ministrada, termos ensinado, dentro da ordem do argumentar, a resposta fundamentada e de esta ser a primeira vez que tanto os professores-formandos como a turma receberam tal ensino influenciou, determinantemente, os parâmetros analíticos selecionados entre os propostos nas caracterizações dos dois autores referidos e/ou por nós definidos. Na verdade, o texto deveria conter a opinião fundamentada do grupo relativamente a uma determinada temática. Assim, classificamos as informações que poderiam/deveriam ser integradas de acordo com sua natureza e com sua possível ordem de ocorrência em cada uma das diferentes partes. O resultado dessa reflexão e da análise dos próprios textos é apresentado na Tabela 2, ainda que estejamos conscientes de que a lista seguinte não representa nem o plano mínimo nem o obrigatório para que a tarefa proposta tenha sido realizada com êxito. Portanto, é apenas uma estrutura-padrão de uma resposta fundamentada ensinada pela primeira vez a uma turma. Aduza-se que o estudo e uma descrição (mais) detalhada sobre este gênero de texto serão objeto de publicações posteriores.

Quanto ao desenvolvimento, na PT1 houve apenas dois textos sem quaisquer argumentos na turma do 6º ano. Porém, a verdade é que os textos com argumentos³ – tanto na turma do 3º ano como na turma do 6º ano – foram apresentados de forma amalgamada com a

³Para um argumento ser considerado como tal na análise efetuada, teve, necessariamente, de ser considerado válido, ou seja, pertinente e adequado à temática.

apresentação do tema propriamente dito abordado pelas produções textuais (11 e 12, respectivamente), sugerindo não terem os alunos definido as principais características, e a própria organização, de um texto pertencente ao gênero de texto “resposta fundamentada”. Em relação ao número de argumentos, se bem que na PT1 já tenham ambas as turmas apresentado vários argumentos (quanto aos textos com três ou mais argumentos, houve cinco ocorrências no 3º ano e quatro no 6º ano), a verdade é que na PT2 o número de argumentos apresentados aumenta de forma muito significativa (em ambos os anos foram 18 textos com três ou mais argumentos). Este aumento deve-se ao fato de, na sequência didática implementada, ter havido um trabalho continuado em nível do conteúdo abordado em sala de aula para a escrita de tal resposta fundamentada.

Tabela 2. Plano de textos

	Prof. 3		Prof. 7	
	PT1	PT2	PT1	PT2
Introdução (apresentação do tema)				
Textos sem introdução	16		9	
Textos com referência inicial ao tópico sem uma opinião	2	16	8	8
Textos com referência inicial ao tópico com uma opinião	1	2	3	12
Desenvolvimento				
Textos sem argumentos			2	1
Textos com argumentos amalgamados com a apresentação do tema	11		12	1
Textos com um argumento				
Textos com dois argumentos	3		4	
Textos com três ou mais argumentos	5	18	4	18
Conclusão				
Textos sem conclusão	17		12	2
Textos com referência final ao tópico sem uma opinião conclusiva		16	5	6
Textos com uma referência final ao tópico e com uma opinião conclusiva	2	2	3	12

Fonte: Elaborado pela autora

No que diz respeito à conclusão, esta parece ter sido uma parte não considerada, inicialmente, pelos alunos como fazendo parte deste gênero de texto, afinal na PT1 foram 17 e 12 os textos, respectivamente, sem qualquer (elemento de) conclusão no 3º e no 6º anos. No entanto, na PT2, e no 3º ano, são 16 os textos com referência final ao tópico, ainda que sem uma opinião conclusiva, e dois os que incluem a própria opinião conclusiva. No 6º ano, tais números foram, respectivamente, seis e 12 textos, tendo havido apenas dois textos sem qualquer (elemento de) conclusão.

4 CONCLUSÃO

A implementação de uma sequência didática para o ensino da escrita de uma resposta fundamentada e a explorar temáticas do âmbito das ciências naturais, implementada, precisamente, em uma turma de Estudo do Meio (3º ano) e em uma outra de Ciências da Natureza (6º ano) permitiu colocar em destaque os aspetos seguintes, em termos dos efeitos que produziu na qualidade das produções textuais iniciais e finais. Se nas produções textuais iniciais foi possível verificar que os alunos ainda não reconheciam a especificidade do gênero de texto escolhido, o trabalho específico em torno das principais características de uma

resposta fundamentada – graças, portanto, à sequência didática elaborada – permitiu a conscientização discente a respeito dos traços distintivos desta em relação a outros gêneros de texto, o que ficou demonstrado nas produções textuais finais. Com efeito, todas as produções textuais finais respeitaram uma organização convencional em três partes, que surgiram também com uma maior conexão entre si.

Apesar de análises mais aprofundadas, em nível textual, poderem ser feitas e de muito mais correlações serem também necessárias, desde já é possível afirmar que os resultados obtidos demonstraram que as duas turmas aprimoraram, de fato, suas produções textuais escritas, ainda que tenha havido algumas diferenças significativas entre as turmas tanto na extensão do texto como na própria qualidade das produções textuais.

É interessante notar que os alunos com mais dificuldades na redação do texto original foram os que obtiveram maior evolução. Este aspecto é bastante relevante, porque deverá levar os respectivos docentes a questionar-se sobre que mudanças deveriam ser feitas no dispositivo de ensino a fim de promover um maior progresso dos alunos já com um domínio razoável da produção escrita. Perante tais resultados, consideramos nosso estudo uma interessante, ainda que modesta, contribuição no sentido de demonstrar como, de fato, é possível organizar um ensino explícito e sistemático da escrita, no caso, de uma resposta fundamentada, desde que seja igualmente devidamente apoiado em ferramentas didáticas profícuas que sirvam de importante esteio para acompanhar o processo de aprendizagem.

Dessa forma, contribui-se para ultrapassar a recorrente tendência de se considerar que, sendo a resposta fundamentada um gênero de texto com que se trabalha desde o início do percurso na educação formal, não é necessário um ensino de forma explícita e sistemática, pois já conseguiriam os discentes produzi-lo, ainda que sem terem sido orientados a respeito de como o poderiam/deveriam fazer. Porém, tratando-se de um gênero de texto com particularidades variadas, seu domínio pressupõe, na verdade, um conhecimento que se constrói apenas paulatina e progressivamente.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.-M. *Les textes: types et prototypes, Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan, 1992.
- BARRE-DE MINIAC, C.; REUTER, Y. *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Paris-Bruxelles: INRP, 2006.
- BAZERMAN, C. Genre and cognitive development: beyond writing to learn. *Pratiques*, n. 143/144, p. 127-138, 2009.
- BEACCO, J.-C.; COSTE, D.; VAN DE VEN, P. H.; VOLLMER, H. *Langue et matières scolaires: dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2010.
- BLASER, C. *Fonction épistémique de l'écrit: pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Québec: Université Laval, 2007.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1997.
- BULEA, E.; BRONCKART, J.-P. Les conditions d'exploitation de l'analyse des pratiques pour la formation des enseignants. *Linguarum Arena*, v. 1, n. 1, p. 43-60, 2010.
- CASTELLÓ, M. Escribir para aprender: estrategias para transformar el conocimiento. *Aula*, n. 175, p. 15-22, 2008.
- CHARTRAND, S.-G. *Progression dans l'enseignement du français langue première: répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1re à la 5e secondaire*. Québec: Les Publications Québec Français, 2008.
- CHARTRAND, S.-G.; ÉMERY-BRUNEAU, J. *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (com a colaboração de K. Sénéchal e de P. Riverin). Québec: Didactica, Portail pour l'enseignement du français, 2013.
- COUTINHO, A. Literacia científica e literacia literária: implicações e desafios. In: GONÇALVES, M.; JORGE, N. *Literacia científica na escola*. Lisboa: Nova FCSH-CLUNL, 2018. p. 28-42.

- DOLZ, J.; PLANE, S. Présentation: a propôs des recherches sur les pratiques de formation en lecture et écriture. Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture: recherches sur les pratiques. Symposium de Sherbrooke, Colloque International REF. *Actes...* Namur: Presses Universitaires de Namur, 2008.
- DOLZ, J. Escrever uma explicação química no primeiro ciclo: o sumo de couve roxa, um verdadeiro camaleão químico. In: GONÇALVES, M.; JORGE, N. *Literacia científica na escola*. Lisboa: Nova FCSH-CLUNL, 2018. p. 14-27.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Curriculum et progression: la production de textes écrits et oraux. In: *Défendre et transformer l'école pour tous*. Marseille: IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille, 1997.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; MOSQUERA ROA, S. La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, v. 21, p. 117-141, 2009.
- DOLZ-MESTRE, J.; GAGNON, R. (Ed). *Former à enseigner la production écrite: acquisition et transmission des savoirs*. Villeneuve d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion, 2018.
- DOLZ-MESTRE, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (Ed.). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck, 2001.
- EMIG, J. Writing as a model of learning. *College Composition and Communication*, v. 28, n. 2, p. 122-128, 1977.
- GONÇALVES, M.; JORGE, N. *Literacia científica na escola*. Lisboa: Nova FCSH-CLUNL, 2018.
- GRAÇA, L.; PEREIRA, L. Á. Escribir en diferentes áreas del curriculum: el caso de la «respuesta fundamentada», en clase de ciencias. CONGRESO DE DIFUSIÓN APRENDIZAJE INTEGRADO DE LA(S) LENGUAS(S) Y LOS CONTENIDOS: APROXIMACIÓN FUNCIONAL A LA LECTURA Y A LA ESCRITURA, 2013, Madrid. *Caderno de resumos [...] Madrid: 2013*. p. 37. Disponível em: https://issuu.com/telcon2013/docs/telcon2013_abstract_book_13_abstract_book_by_Telcon2013-Issuu. Acesso em: 13 jun. 2020.
- GRAÇA, L. *O papel das ferramentas didáticas nas práticas docentes de escrita*. Tese (Doutorado em Didática) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.
- GRAÇA, L.; PEREIRA, L. Á.; DOLZ, J. Resistências e obstáculos na formação contínua de professores: um estudo de caso sobre o ensino da escrita em diferentes disciplinas. *Estudos Linguísticos/Linguistics Studies*, v. 10, p. 263-282, 2015. Disponível em: https://clunl.fcsb.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2017/09/263_282.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.
- HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Savoir em (trans)formation. Au coer des professions de l'enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Ed.). *Savoir en (trans)formation*. Paris: Bibliothèque Nationale, 2009. p. 7-40.
- MARTINS, G. (Coord.). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: ME-DGE, 2017.
- NONNON, E.; DOLZ, J. La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège. *Repères*, v. 41, 2010.
- PEREIRA, L. Á. A produção de textos na escola – um percurso para uma didática (da literacia) da escrita. In: MARTINS, I. P. (Org.). *Percursos de investigação em educação no CIDTFF: um itinerário pelas lições de agregação*. Aveiro: UA Editora, 2019. p. 795-839.
- PEREIRA, L. Á.; CARDOSO, I. A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In: PEREIRA, L.; CARDOSO, I. (Ed.) *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes gêneros de textos*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2013.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Ed.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- VIEGAS, F.; NUNES, F. Literacia científica e transversalidade da língua portuguesa. In: GONÇALVES, M.; JORGE, N. *Literacia científica na escola*. Lisboa: Nova FCSH-CLUNL, 2018, p. 7-13.
- VOLLMER, H. J. *Langue(s) des autres disciplines*. 2009. Disponível em: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE.../LangInOtherSubjects_fr.doc. Acesso em: 13 jun. 2020.